

変革の時代の歴史教育実践の創造

Creating New Paradigms and Practices Teaching History in an Era of Change

原 田 智 仁
(兵庫教育大学)

1 はじめにー本課題研究のねらいー

標記の課題研究テーマは、「変革の時代に社会科の意義を問う」という大会テーマに重ねる形で設定したものである。大会テーマ決定の議論に加わった者の一人として、その意図を改めてここで確認しておきたい。すなわち、現在の日本が教育のみならず、社会のあらゆる局面で大きな変化に直面しているのは周知の事実である。だが、われわれ教師や研究者は、そうした変化にただ身を任せるのではなく、自らの決断として流れに棹さし、あるいは流れに抗うべきではないか。つまり、社会の変化に主体的にかかわろうとする意図を含めて、あえて「変革」の時代と称したわけである。それゆえ、歴史教育実践の創造についても、当然そのスタンスで臨みたいと考えた。

ところで、大会の開かれた2007年には、教育基本法の改正や教育課程の改訂とかかわって、愛国心や日本の文化・伝統が話題になり、また高校における世界史の未履修問題を契機として、日本史必修論が中教審のみならずマスコミを含む各界で議論的になっていった。課題研究の趣旨に記した次の一文(『発表要旨集録』12頁)は、当時の風潮を強く意識したものとなっている。

「日本人なのだから世界史より日本史を必修にすべきだ」「自国の文化・伝統に理解と愛情をもってこそ他国の文化や伝統が理解できるのだ」といった常識的な声に心地よさを感じたことはないだろうか。もしそうなら、あなたに「変革」を語る資格はない。逆に、日本人とは何か、世界史とは何か、日本史とは何か、伝統とは何か、文化への愛情とは何かといったことに疑問を抱くことがあったら、それにこだわら続けるべきだと思う。そうした問いの中から、歴史教育の変革が始まるかも知れないからだ。

しかし、社会の変化は天下国家のレベルにとどまらず、日常茶飯レベルにまで及んでいる。日々、多様な子どもたちと対面する教師にとっては、むしろそちらの方が大きな課題ともいえるだろう。全国社会科教育学会の兄弟学会ともいべき日本社会科教育学会が、2007年度の大会から課題研究の継続テーマとして「子どもの現実と社会科授業の成立」を掲げたのも、同じ問題意識からであろう。私は、課題研究の趣旨として、先の引用文に続き、次のように書いた。

だが、仮にそこから歴史教育の変革が始まったとしても、それはまだめざすべき変革の半分でしかない。われわれの直面する変化は、社会や国家、あるいは政治や経済に限らない。むしろ教育の対象となる子ども自身が大きく変容しつつある。ここ数十年の子どもの変容についてはさまざまにいわれているが、その根本にあるのは「何のために学ぶのか」という学びの意味への問い、あるいは「話をただ聞いているだけではつまらない」という参加型学習への要求ではないだろうか。歴史教育は、そうした子どもたちの声なき声をどう生かすのか。今まさに内容の変革とともに方法の変革が問われている。

つまり、この変化の激しい時代にあって、われわれは歴史教育実践の創造にどう立ち向かおうとするのか。内容と方法の両面で、旧来の歴史教育の何を継承し、何を変革してゆけばよいのか。それを中等学校段階の具体的な授業事例に即して議論したい。それが本課題研究のねらいであった。そこで、歴史教育の「変革」に主体的に立ち向かおうとしている4名を発表者に選抜した。上田茂、石川照子の両氏には主として内容の側面から、また虫本隆一、岩野清美の両氏には主として方法の

側面から、アプローチしていただくことにした。無論、歴史の授業に限らず、授業開発研究において内容と方法を截然と区別することなどできようはずもないが、議論を深めるための仕掛けとして、いずれかに重点を置いた発表をお願いした。

2 発表内容の概要

ここでは、4氏の発表内容の概要を紹介する。上田氏に関しては、突然の病気入院に伴い発表中止のやむなきに至ったが、発表要旨原稿はいただいております、それを基に簡単に紹介したい。なお、発表者の所属は当時のものである。

(1) 多民族学習としての「日本史」教育内容の再構成－近現代のアイヌ・沖縄人の視座から－

上田茂（千葉県立市川北高等学校）

上田氏の問題意識は、現在の日本が確実に多民族化、多文化化しているという現状認識に基づき、「日本史」教育のあり方を問い直そうとするところにある。だが、そもそもこうした現状認識や、問いの設定は必ずしも珍しいものではない。

例えば、日本・韓国・中国の歴史学者や歴史教師が、相互の議論を踏まえて共通の東アジアの近現代史を描き出したり（日中韓3国共通歴史教材委員会『未来をひらく歴史』高文研、2005年）、日本と韓国・朝鮮の関係史を副読本として編纂したりする動き（歴史教育者協議会・全国歴史教師の会『向かい合う日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編・上下巻』青木書店、2006年）などは、その代表といえよう。

これらの研究は、近代の国境概念にとらわれることなく、東アジア世界史ないし環日本海世界史の一環として、日本と韓国・中国の交流や関係を記述しようとするところに特色がある。だが、日本列島内の多民族性、多文化性への視点は弱い。また、副読本等の読み物教材の作成に偏りがちで、具体的なカリキュラム論の提起にまで至らない。仮に、カリキュラム開発は個々の教師に委ねられるべきものだとしても、共通教材なり副読本なりの構成原理は明示すべきであろう。そうでなければ、「新しい歴史教科書をつくる会」等との間で神々の争いを展開するしかなく、歴史教育研究としての進展は望めないからである。

その点で、上田氏の場合は単にアイヌや沖縄人の視座から近現代史を記述しようとするのではない。むしろ、多民族学習としての観点から歴史カリキュラムの構成原理を探究し、それを踏まえて近現代史の教育内容を構想しようとする。そのために、まず多民族・多文化教育研究の第一人者ともいべきJ.A.バンクスのカリキュラム開発に学び、エスニック集団の経験から情報を抽出する鍵概念として、①文化、②アイデンティティ、③同化、④偏見・差別、⑤社会的抗議・抵抗、⑥移動、⑦知識の構築、の7つに着目する。そして、これらの鍵概念からアイヌと沖縄人の歴史的経験を一般化し、教育内容を創造しようとする。

つまり、バンクスの多民族・多文化教育論の要諦を、「概念的」にして「学際的」であることと捉えるのである。これは、先述のように、従前の歴史教育内容研究が「記述的」かつ「歴史学的」であることと大きく異なる上田氏の研究の特色といえてよいだろう。残念ながら、教育内容の具体的な配列や単元構成モデルは示されなかったが、多民族学習としての日本史教育内容編成を考える上で、貴重な提言となっている。

(2) 「伝統」構築のメカニズムを対象化させる歴史教育－「近代天皇制」の授業開発を事例に－ 石川照子（兵庫県立西宮高等学校）

石川氏の問題意識には、昨今の日本の教育界における「伝統ブーム」ともいべき現象への批判的なまなざしがある。例えば、東京都と兵庫県の高校で2006年度から実施されている学校設定教科目の「日本の伝統・文化」や「日本の文化」では、伝統や文化が「継承すべき、尊重すべき、価値あるもの」として、あたかもすでに定められた価値・規範であるかのごとく教授されている。無論、伝統や文化に対する考え方、感じ方は人それぞれであってよい。だが、果たして社会科教育がそれでよいのだろうかという問いかけである。

石川氏によれば、社会系の教科ではただ伝統を学ぶのではなく、伝統を学ぶことを通して「社会がわかる」ことにつながらねばならない。さらに、伝統を丸ごと受容するのではなく、生徒自身が自主的、自立的に伝統と対峙しなければならない。

そうした自立的な思想形成を支援するのが社会系教科の意義であろう。だとすれば、「伝統を対象化する」授業こそが必要ではないか。これが氏の研究の基盤をなす考え方である。

そこで、石川氏は伝統を対象化する歴史学習の視点として、①伝統の継承、②伝統の変容、③伝統の創造の3つを検討し、中でも対象化の度合いの最も高い視点③に着目する。そして、「近代天皇制」を事例に、伝統を対象化する日本史授業の開発を試みるのである。なぜ近代天皇制なのかについて、石川氏は安丸良夫らの研究に拠りながら、次のように説明する（当日の発表資料より）。

今と違って、当時の明治政府にとっては、維新時にはほとんどの国民にとって未知の存在であった天皇を、将軍に代わる日本の新たな統治者として、いかにして認知・受容させていくかは、きわめて重大な課題であったはずである。そのためには“近代化のシンボル”としての天皇のみならず、“万世一系の天皇”による統治を、欧米に比類なき日本の伝統的な政治形態として演出する必要があったのである。その意味において、近代の天皇制もまた「創られた伝統」であり、西欧諸国と近代日本とは基本的に世界史的な同時性の中にある。

石川氏が開発した小単位「近代日本の天皇像—なぜ人々は新たな統治者として天皇を受け入れたのか—」は、大きく3段階の授業過程からなる。第1段階では、吉野神宮、鎌倉神宮、湊川神社、歴代天皇陵を取り上げ、人々が通常「伝統」と見なしているものの起源を辿り、それらがいつ、誰により、何のために創造されたのかを探究する。第2段階では、それらの「創られた伝統」が近代国家形成期に果たした役割を分析し、「万世一系」という伝統の創出によって、天皇の支配の正当性を国民に示すねらいがあったことを認識させる。そして第3段階では、大仙陵古墳の世界遺産登録問題を取り上げて、それが誰による、誰のための伝統や文化なのか考えさせ、生徒自身に「伝統」を再定義させようとする。

この授業開発には3つの意義がある。第1に、近代天皇制の学習を通して、「伝統的支配」に関

する見方考え方を習得させている。つまり、社会がわかる授業になっていることである。第2に、過去の社会の学習を通して現在の自己と社会のありようを反省させている。つまり、自立的な思想形成を促す授業になっていることである。第3に、伝統の創造の学習を通して、それ以前に学んだ学習内容を生徒自身が再評価できる。つまり、知識の成長への主体的参加を促す授業になっていることである。

(3) 主体的・合理的な解釈を育む歴史授業構成と実践分析—高校日本史「太平洋戦争—鬼退治か、仕返しか?」を事例として—

虫本隆一（同志社香里中学校・高等学校）

虫本氏の問題関心は、歴史認識の基本的性格を踏まえて歴史授業を構成すべきだという点にある。すなわち、「歴史認識は過去の社会に対する解釈・説明であり、認識主体の思想や認識の方法・手段などによって、複数の認識が成立し得る」（要旨集録より）。それは歴史の教師には自明であるにもかかわらず、生徒には全く実感されていない。それゆえ、まずは歴史解釈の複数性を理解させ、その上で主体的・合理的な歴史解釈を促す必要がある。そのためには、どう歴史授業を構成すればよいのか。虫本氏はそう問いかける。

そこで、歴史の解釈的性格を踏まえた授業論として、①児玉康弘の「解釈批判学習」、②英国のナショナルカリキュラム、③加藤公明の「考える日本史」に着目し、これらの先行研究を批判的に考察した上で、自らの歴史授業構成原理を打ち立てようとする。要旨集録から、その結論部分を引用しよう。

試行授業を開発する際には、①「解釈批判学習」の複数の歴史解釈を批判的に吟味させる手法を採り入れつつも、子どもの興味・関心に応じた教材・学習内容・学習過程をとること、主体的な解釈の可能性を保証することに力点を置いた。②の歴史学的方法知（歴史リテラシー）習得という授業方針を踏まえつつも、歴史学の水準から授業内容を設定するのではなく、子どもの発達に応じた主体的解釈の保証をめざした。③の主体的で科学的な歴史認識の形成を

という目標を共有しつつ、可能な限り教科書的・通史的な知識の習得・活用を踏まえて、その目標を達成できるよう工夫した。

この原理を基に、虫本氏は高校日本史Bの単元「太平洋戦争―鬼退治か仕返しか?―」(6時間)を開発し実践した。第1時「開戦への経緯」では、教科書に従って太平洋戦争を概観し、大戦に関するイメージ形成を図るとともに事実的知識を習得させる。第2～第3時『『桃太郎―海の神兵』を読む』では、日本軍のプロパガンダ映画の視聴と分析を通して、日本の歴史観に基づく戦争解釈を理解させる。第4時「アメリカ側プロパガンダを読む」では、大戦中のアメリカの漫画やポスターを分析し、日本とは異なる歴史観と戦争解釈が存在したことを理解させるとともに、双方のプロパガンダによって語られる戦争認識が正しいかどうかを判定するためにはどのような史料が必要かを考えさせる。

第5～第6時「戦争原因を探る」では、生徒が必要と判断した史料を可能な限り提供し、内容を吟味してゆく。具体的には、真珠湾をめぐる日米両軍の行動、ハル・ノート、ホワイトハウスの動向、日本時代のインドネシア(インドネシアの歴史教科書)の史資料を、ワークシートに従って読み解く中で、日米いずれの戦争認識も問題をはらんでいることに気付かせる。最後に、それまでの授業での討議を踏まえ、太平洋戦争に関する各自の評価を促して授業を終えている。

虫本氏は実践の中で生徒に記述させたワークシートを分析し、映像を含む個々の史資料の読み解きに際しては、丁寧な設問と補助説明を行うことにより、個々の事実や歴史解釈の多様性についての認識は深まることを明らかにした。また、太平洋戦争に関する各自の評価について定期考査での論述内容を分析し、4クラス158名のうち93%が日米それぞれの戦争認識の違いを理解できたこと、54%が自らの考えを適切な史資料と事実に基づいて論述できたことを報告した。これにより虫本氏の仮説の妥当性がほぼ検証された。

(4) 生徒の主体的な思考を促す歴史授業構成 ―「立体的な社会の語り」をめざして―

岩野清美(福岡県中間市立中間東中学校)

岩野氏の問題関心は、第1に現行の歴史教育では探求すべき社会システムの多面性が十分に解明されていない、第2に過去の社会システムを記述する「まなざし」が不問に付されているという現状認識を基にして、これらの課題を克服する歴史授業を模索することにある。そして、この問いを解決する方策(仮説)として、「立体的な社会の語り」を可能にする歴史授業を提起する。

岩野氏は従来の歴史授業構成を、①解明される社会システムの多面性、②メタヒストリカルな問い―記述のまなざしを問うための問い―の有無、の2つの視点で類型化し、両者を併せ持つ授業事例として松本健嗣と加藤公明の実践に着目する。

松本実践「新しい世の中」(小学校6年)では、軍の検閲により不許可の判が押された1枚の写真―中国人捕虜に銃剣を向けた日本兵―をもとに、中国人捕虜を殺すのは残酷かをめぐって議論し、日本を戦争に突き進めさせた要因を多面的に解明しながら、写真を撮った新聞記者、軍の検閲という歴史を記述するまなざしに迫らせている。

また加藤実践「“中学教科書から『従軍慰安婦』記述の削除を要求する”にあなたは賛成ですか」(高校3年)では、さまざまな資料に基づいて標題の主張を批判的に考察、討論し、歴史をめぐる言説には意図があること、歴史記述には比喩が含まれること、中学生(国民)には知る権利があること等に気付かせている。

岩野氏は、両実践において子どもたちが「立体的な社会の語り」を構築している点を高く評価しつつも、それを可能にするための問いが明示されていない点を問題視する。なぜなら、これでは歴史授業構成の一般化はできないからである。そこで、スタンフォード大学多文化教育プログラムにより開発された単元「日系アメリカ人の強制収容」を取り上げ、問いの構造を探究するとともに、「立体的な社会の語り」を構築するための授業手法―①過去の社会システムを多面的に解明する手法、②当時の記述を探究するための手法、③現在の記述を探究するための手法―を明らかにする。

そして、この授業手法を参考に、単元「第二次世界大戦」(全16時間)を開発している。第2次「エド・イチヤマさんの家族会議の様子をロールプレイしよう」では、まず大戦中の米国の国威発揚ポスターを教材に当時の記述を探究するためのジグソー学習を展開し、続いてエドの物語を手がかりに、過去の社会システムを多面的に解明するロールプレイを行わせる。また、第4次「日米兵士の『和解』事業を通して平和構築について考えよう」では、現在の記述を探究するための手法として、真珠湾攻撃に加わった阿部善治さんを報じた日米の記事を手がかりに、平和をつくるために自分にできることは何かを考えさせ、阿部さんの子どもに手紙を書かせる学習を位置付けている。

あくまで授業モデルの域を出ないものの、生徒の主体的な思考と歴史(社会)の多声性の認識とを結合しようとする氏の研究は、今後の展開が注目されるところである。

3 想定した議論の構図

前項で紹介した4名の発表要旨を踏まえ、コーディネーターとして以下のような議論の構図を描いた。まず内容面では、文化・伝統を歴史教育でどう扱うのかという問題である。すなわち、①何のために(目的)、②何を(内容)、③どのように(方法)扱うのか、とりわけ④「天皇(制)」の場合、それら目的・内容・方法の関係をどう捉えればよいのか、そして⑤課題は何かである。

次に、方法面では、生徒主体の歴史学習はどうすれば可能かという問題である。具体的には、①主体的学習をどう捉えるのか、②歴史学習において生徒の主体性をどう育てるのか、そして③課題は何かである。以下、これらの構図の内実について、簡単に説明しよう。

(1) 文化・伝統を歴史教育でどう扱うか

ア 何のために(目的)

歴史教育において文化・伝統の扱いを重視する理由ないし目的には2つが考えられる。

第1は、国民的一体感(ナショナル・アイデンティティ)の涵養である。社会の国際化・ボーダーレス化が進めば進むほど、人は何に拠って自己同一性を保ってゆけばよいのか不安になる。地域社

会や家族の紐帯がかつての機能を失いつつある現在、仮に幻想であれ郷土や国家への自然な一体感を創り出すのが教育の務めであり、その中心に歴史教育を位置付けようとするのである。改正教育基本法第2条(教育の目標)の5の文言「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」は、それを如実に物語っている。

第2は、多民族・多文化共生社会に生きる国際的資質として、自国の多民族性・多文化性を理解するとともに、国境を越えた人・物・文化の移動と交流の歴史や、近代における「伝統の創造」の果たした役割を認識することで、自国の文化・伝統を相対化する態度を養おうとするものである。つまり、第1のねらいが、文化・伝統の無条件の受容であり、それに基づく自国や郷土への愛情であるのに対し、第2のねらいは文化・伝統への批判的なまなざしであり、新たな文化・伝統の創造へのチャレンジを意味するともいえる。

イ 何を(内容)

歴史教育における文化・伝統の内実をどう捉えるのかについては、大きく2つの議論の軸が考えられる。

第1は、歴史としての文化・伝統をどう捉えるのかという問題である。これは、①エリートの文化(表層文化)と民衆文化(基層文化・生活文化)、②日本列島固有の文化と外来(渡来)文化、それぞれどちらを重視するのかという問題系に加え、③文化の多層性・複合性・相互交流をどう位置付けるのかという問題系も浮かび上がる。

第2は、「事実=存在」としての文化・伝統を重視するのか、それとも「記述=構成」としての文化・伝統に光を当てていくのかという問題である。本質主義か構成(構築)主義かの問題系といってもよい。例えば鎌倉時代なり室町時代なりの文化現象や文化遺産を学び、そこに日本の伝統文化の淵源を見出す本質主義的アプローチは、教師にとっても子どもにとってもわかりやすい。だが、わかりやすければそれでよいというものではない。むしろ、いくつもの文化の中からもなぜ金閣や銀閣が選ばれ記述(記憶)されてきたのか、その意味す

るところを考察する構成主義的アプローチは、歴史学習を単なる教養主義から解放して真の社会科「歴史」学習へと向かわせる契機になるかもしれない。

ウ どのように（方法）

文化・伝統をどのように扱うのかは、アの目的とも密接に関わってくるが、大きくいって2つの方法が考えられる。

第1は、教育の原初的機能が子どもを社会化することであるのを踏まえ、大人世代が生み出し、あるいは祖先から受け継いできた文化・伝統を「伝達・継承」する方法である。その場合、近年の和文化教育交流協会の実践のように、和太鼓を演奏したり蕎麦打ち体験をしたりするなど、手段としての＜体験＞を通して伝統・文化を理解させるやり方が一般的である。

第2は、子どもを国家・社会の形成者として育てるためには、上から社会化を図るだけでなく、社会化に対抗する力（＝対抗社会化）を身に付けさせることが重要になるのを踏まえ、既存の文化・伝統を「批判・創造」させる方法である。この場合の批判とは、それ自体を目的とするのではない。あくまでも自らが新たな文化・伝統を創造してゆくための、いわば手段としての＜批判＞である。無条件に受容するより、批判を媒介した方が文化・伝統の認識は深まるかもしれない。

この第2の方法の一例として、日本の歴史学界や歴史教科書に見られる特殊な日本史用語の一般化を図ることが考えられる。例えば大化の改新、明治維新、鎖国、幕府等の用語を絶対視して暗記させたり、意味を理解させるのではなく、国際的視点に立って用語を開いてゆく。そして大化の改革、明治の王政復古、海禁策、軍人政権といった一般概念で置き換えてみる。その上で、なぜそのように特殊な日本史用語が創造されたのかを探求すれば、まさに批判的方法を媒介にして文化・伝統の認識を深めることができるだろう。

エ 事例：「天皇（制）」の取扱い

石川氏の発表からも明らかなように、文化・伝統の学習対象として「天皇（制）」を取り上げる意義は大きい。その場合に、目的・内容・方法のそれぞれにどのような議論の構図が浮かび上がる

か、簡単に整理してみたい。

まず、目的に関しては、①憲法で規定された日本国及び日本国民統合の象徴としての天皇（制）の歴史的理解と、②「なにごとのおわしますかは知らねども かたじけなさに涙こぼるる」（西行）「秘すれば花」（世阿弥）といった感覚、非論理を打破することの2つが考えられる。

次に、内容に関しては、①人物としての天皇と制度としての天皇を、小・中・高の各学校段階の歴史学習に当てはめ、前者から後者へと重点を移していくやり方と、②古代、中世・近世、近代、現代という各時代の天皇制の特色とその構築過程を学ぶやり方、の2つがある。後者においては、民衆の天皇への「まなざし」にも着目したい。

最後に、方法に関しては、①日本の天皇（制）に焦点化して考察、理解する方法と、②外国の君主制、例えば古代ローマや中国の皇帝、近代西欧の立憲君主制等との比較により、天皇（制）を相対化しつつ認識する方法とが考えられる。

オ 文化・伝統の取扱いの課題

今回の課題研究では残念ながら議論の俎上に載せられないものの、今後検討すべき課題として、ここでは2点指摘しておきたい。

第1は、近代の国民国家の枠組みを前近代にまで適用して構成された単一の日本史カリキュラムを脱構築するために、上田氏が目指した多民族・多文化学習としての日本史カリキュラムについて幅広く議論することである。それは、必ずしも新たな日本史カリキュラムに向けて、合意形成を図ることを意味しない。むしろ、いくつもの日本、いくつもの日本史カリキュラムの存在を容認することがねらいである。

その点で、J.A.バンクスの提起したアプローチは参考になる（原田智仁「社会科における多民族学習」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書、2003年参照）。①「貢献アプローチ」では、日本の文化や歴史の展開に貢献した渡来人の役割を正当に評価し、位置付けることである。②「付加的アプローチ」では、蝦夷（アイヌ）や琉球（沖縄）の歴史を「日本」史と併行、あるいは混交して位置付けることである。③「変革アプローチ」では、世界史と日本史

の枠組みを脱構築し、新たに多様な歴史カリキュラムを構想することである。

第2の課題は、前述の変革アプローチとは矛盾するかもしれないが、現行の社会科、地理歴史科のカリキュラムを前提にした場合、世界史教育における文化・伝統の扱いをどうするかである。日本の中学生や高校生が、限られた授業時数で世界史を学習するわけであり、そこには何らかの視点による集約ないし焦点化が必要であろう。

いくつかの方法が考えられるが、多くの教師に賛同の得られやすいのは、①東アジアと中国文化、南アジアとインド文化、西アジアとイスラーム文化、ヨーロッパとキリスト教文化という具合に、主要文明の特質に焦点化する方法、②日本の文化や伝統形成との比較・関連に焦点化する方法、③現代世界の理解に不可欠な宗教に焦点化する方法である。

(2) 生徒主体の歴史学習はどうすれば可能か

ア 主体的学習をどう捉えるか

日本の教育界で「主体的学習」が一種のブームになったのは2度ある。1度目は1950年代半ばから60年代にかけてであり、2度目は1990年代から現在までである。興味深いのは、同じ用語でありながら、時代の風潮を反映してか、その含意するところが大きく異なる点である。

まず、1953年に主体的学習を提唱したのは、愛媛県教育研究所の村上芳夫所長（当時）である。折しも初期社会科の学習論（問題解決学習）への批判が高まりを見せる中で、学力向上の方策として考案されたのが主体的学習であった。それは授業中の学習と自宅学習との一体化を図るもので、授業では自宅学習の成果を発表したり、診断（テスト）したりすることから初めて、予習課題を提示して終わる。そして、自宅に帰って予習課題を個人で学習し、次の授業に備える。この繰り返しが定着すれば学習は主体的なものになり、自ずと学力は向上すると考えられたのである（村上芳夫『主体的学習—学習方法分析による学習』明治図書、1958年他）。

これに対し、1989（平成元）年の学習指導要領改訂以降注目されるようになった主体的学習は、

当時の教育思潮としての「ゆとりと充実」「自己教育力」「新しい学力観（関心・意欲や思考力の重視）」「生きる力（自ら学び自ら考える力）」等を反映し、知識偏重の学力観に反省を迫る学習論と受け止められている。具体的には、小学校での調べ学習や問題解決の学習、中学校での「適切な課題を設定して行う学習」、高校での「主題学習」等にその特質を読み取ることができる。

以上の歴史的経緯が示すように、主体的学習は論者にとって都合よく解釈可能な概念であり、また子ども中心の心地よい響きもただけに、議論の際には視点を明確にしておく必要がある。

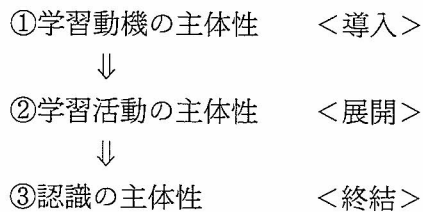
第1の視点は、教師の指示や強制がなくても子どもが自ら学び始めること、つまり学習動機の主体性である。常識的にはこの状態を指して主体的学習と捉える場合が多いが、「学びからの逃走」（佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店、2000年）、「学ぶふりからの逃走」（広田照幸『教育には何ができないか』春秋社、2003年）等と称される子どもの現状を考えると、村上氏の説く主体的学習は容易ではない。教師が意図して子どもに主体的な学習を「させる」というのは、語の矛盾を感じさせなくもないが、教育が目的の営為である以上、いかにして内発的動機付けを図るかは現代の教師の重大な課題であろう。

第2の視点は、子どもに進んで調べさせ、話し合わせ、発表させること、すなわち学習活動の主体性である。1990年代以降ブームとなっているのは、この学習活動の視点から見た主体性だといってよい。これは今や小学校ではかなり一般化した。が、中学や高校ではまた立ち後れている。黙って教師の講義を聞くより、参加・体験することに意義を認める現代の若者気質にも合致しているところから、まずは形から入って、それから実質を深める（目標の達成）方法は効果的だろう。ただし、活動自体が目的ではないことを確認しておく必要がある。

第3の視点は子ども自身に認識（の決定権）を委ねること、つまり認識の主体性である。これは中学校や高校の社会系教科で最終的に求める能力・態度ではなかろうか。特に、講義式授業形態からなかなか脱却できない教師にとって、まずは多少

の時間を授業内で確保して、生徒自身の判断を迫りたい。テストにおいても、唯一の正答を問うばかりではなく、生徒の判断を問うような問題を工夫することが求められよう。

以上の3つの視点を授業過程に当てはめれば、おおよそ次のようになる。このうちのどれを重視すべきか、学校や子どもの実態に応じるのは当然だとしても、議論のテーマになろう。



イ 歴史学習において生徒の主体性をどう育てるのか

この問題については、前項の3つの視点に対応させながら議論することが可能である。

第1の、歴史学習への内発的動機付けについては、地域素材の教材化、民話・伝説の教材化、日常生活事例（身近なモノやコト）の教材化、体験者の証言の教材化など、教材論の視点からさまざまに研究されているが、最終的には個々の教師が主題毎に多様な方法を試みる中で、有効性を探るしかあるまい。ただし、教材論的アプローチだけでなく、意味論的アプローチも必要であろう。

歴史学習であれ何であれ、どこかで本物の探求の楽しさを体験することにより、学びそのものの意味を実感し、学習への動機付けが高まる。そうした経験は誰にもあるのではないか。それを出し合い、相互に検討する、あるいは自ら対象化して反省的に吟味する。そうすることにより、ある程度の一般化が可能になるのではないか。

その点で、安井俊夫、本多公栄、久津見宣子、鈴木正気ら、優れた社会科教育実践家として知られる教師の元生徒への聞き取りを通して、この問題にアプローチした村井淳志の研究（『学力から意味へ』草土文化、1996年）は注目される。この方法論自体の是非も含め、学習者の学習への意味付けをどう取り出し評価するか、重要な議論のテーマとなろう。

第2の、学習活動の主体性については、思考力

の育成と同じく、「かわいい子には旅をさせよ」の精神に尽きる。失敗を恐れず、とにかく生徒に調べ学習や討論、発表などをさせてみるのである。そのためには、やはり単元指導計画をきちんと構成することが必要であろう。思いつきでやらせてみても成功は覚束ないし、一度や二度の失敗で諦めていては活動の主体性は育つまい。

だが、単元構成を工夫するためには、教科書に即した通史的学習から脱却し、教科書を本来の教材に位置付けつつ、教師自身が内容や活動のまとめ毎に主題を設定し、単元構成をすることが大切である。そして、各単元のどこかに生徒主体の活動を位置付け、実践することである。高校入試や大学入試への対応から、思い切った単元構成が難しいとしても、通史的カリキュラムの中に主題学習を積極的に取り入れるなどして、生徒主体の活動を保証する勇気が教師には求められる。

中学・高校の教師の中には、評価への不安から、なかなか生徒主体の活動に踏み切れない者が少なくない。定期テスト等での総括的評価だけで学力を評価するのではなく、単元毎に診断テストを実施したり、ワークシートを積極的に活用し、その記述内容で評価するなど、多様な評価を試みるのが重要であろう。その意味で、生徒の主体的活動を可能にする評価のあり方も議論したい。

第3の、認識の主体性の育て方については、いくつもの方法が考えられるが、何よりも優先されるべきは開かれた学習環境の確立である。つまり、自由に意見が言える学級づくり、他者の意見に謙虚に耳を傾ける学級づくりである。これは生徒と教師の双方に適用されねばならない。次に、歴史に関する多様な資料や複数の教科書を活用するなどして、多様な見方考え方の現状に触れることである。また、討論やディベート、ロールプレイ等の積極的活用により、自己と異なる意見との対立・調整を経験させることも重要である。そして、最終的には正答主義から脱却し、論述式テストを工夫するなど、評価方法の改善を図ることである。これらについて、具体事例を通して議論したい。

ウ 生徒主体の歴史学習の課題

3つの視点から学習の主体性を焦点化する方法を提案し、それぞれについて育成の手立てを試論

的に示したが、最終的に三者は歴史の学力として生徒の中で統合されるのはいうまでもない。そして動機の主体性も活動の主体性も、つまるところ認識の主体性をどう育てるのかの問題に収斂してくる。なぜなら、それこそが開かれた社会の市民に必要な能力・態度だからである。歴史学習の場合、歴史上の問題や課題について粘り強く探求し、確かな根拠に基づいて解釈し、あるいは判断する。しかしそれを絶対視せず、絶えず異見と付き合わせながら自己の解釈や判断を吟味し、より確かなものに仕上げてゆく。それが民主社会における歴史教育の究極の目的だといってよい。

その点で、すでに指摘した事項もあるが、改めて今後の検討課題を列举しておきたい。

- ①生徒の主体的な認識を促す歴史カリキュラムの条件は何か。
- ②生徒の主体的な認識を促す歴史教材の条件は何か。
- ③生徒の主体的な認識を促す歴史授業過程の条件は何か。
- ④生徒の主体的な認識を促す歴史学習活動の条件は何か。
- ⑤生徒の主体的な認識を促す歴史の評価方法の条件は何か。

4 実際の議論の展開

まず、指定討論者をお願いした国立教育政策研究所の二井正浩総括研究官より、課題研究テーマとしての「変革の時代の歴史教育実践の創造」を、社会のグローバル化に伴う2つの「ゆらぎ」と捉えるべきとの認識が示された。第1は「国民国家のゆらぎ」である。文化・伝統の重視による国民的一体感の醸成は、日本に限らず中国・台湾、韓国でも見られる傾向であるが、それを乗り越えることなしに東アジア諸国民の間の溝を埋めることはできない。この問題に歴史教育はどう対応すべきか、それが第1のゆらぎに伴う課題である。

第2は「歴史の学力観のゆらぎ」である。知識・理解に重点を置いた従来型の学力観は、今や世界の潮流から孤立している。それを頭ではわかっていても、具体的な歴史授業がついてゆけない。生

徒主体の学習論にしても、認識の主体性を追求するだけでよいのか、認識の科学性も担保すべきではないかなど、第2のゆらぎに伴う課題も重要であるとの指摘がなされた。

その後、二井氏から石川氏、虫本氏、岩野氏への質問がなされ、それに対する3氏の回答を皮切りに、フロアーからの質問や意見が出されて議論は白熱した。ここでは紙幅の都合もあり、想定した2つの議論の枠組みに沿って簡潔に整理することとし、発言者の氏名等は割愛したい。

ア 文化・伝統の扱いについて

石川氏の発表内容をめぐる議論は、大きく2つに集約される。

第1は、社会科（社会系教科）という教科の性格をめぐる議論である。まず、石川氏が伝統の学び方として一般に想定される見学・鑑賞、実演などの体験学習では「伝統を学ぶ」ことに終始し、そこから「社会がわかる」ことにつながらない、それゆえ社会系教科に馴染まないとしたことに對する批判が出された。つまり、「社会がわかる」ことを狭く限定すべきではない、伝統文化の価値理解も含め、もっと広く捉えることが現在の社会系教科では必要ではないかとする意見である。

これに対しては、直ちにフロアーからの反論が提起された。社会科は社会を科学的に認識させる教科であり、「社会をわかる」ためには広げるのではなく狭めねばならない。狭めることで、はじめて社会を科学的に見る見方（根拠）を習得させることができる。社会科を暗記教科にしてもいけないし、体験教科にしてもいけない。その点で、石川氏の発表は社会科教育研究として優れているとするものであった。社会科の存在を既成事実と捉え、時代の変化に併せて融通無碍に対処すべきか、それとも教科の存立根拠を絶えず問い直しながら学会としての方向付けを吟味するか、今後議論を深めるべき課題であろう。

第2は、文化・伝統の枠組みないしレベルに関する問題である。対象となるのはナショナルなレベルの文化・伝統だけではない。コミュニティの崩壊が指摘される現状において、地域の文化・伝統をどう扱うべきか。地域の場合は国家とは別次元になるのか、それともつながるのか。つまり、

歴史教育で取り上げるべき伝統に差異があるかどうかという問題である。これについては、伝統にも多様性があることを踏まえるとしても、ローカルかナショナルかといった範囲は問題ではなく、「そこにある（といわれる）伝統」を対象化し、吟味することが必要であるとの見方が出された。

これに関連してフロアーから指摘されたのは、歴史教育における個別的歴史（ヒストリー）の学習と、メタ的歴史（メタヒストリー）の学習の位置付けである。石川氏の発表に象徴されるメタヒストリー学習は重要であるが、日常の歴史授業にはならない。だとすれば日常の授業のあり方を変革しなければ、開かれた歴史認識を形成することはできないだろう。具体的には、①大化の改新を大化のクーデターとするなど、用語の使い方を変えてゆく（脱価値化する）、②戦争を国民・民衆の視点から捉える（主体性の確保）など、視点を意識した歴史学習を行う方法が指摘された。

イ 生徒主体の歴史学習について

虫本氏と岩野氏の発表については、歴史の主体的学習の可能性と課題をめぐって展開された。これも大きく次の2つに集約される。

第1は、認識の主体性を無条件に善としてよいのか、むしろ科学性こそが大事ではないのかという問題である。これはかつて安井俊夫実践における「自分なりの歴史像」をめぐって展開された論争（大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版、1983年）を想起させる。それだけ古くて新しい問題なのである。つまり、歴史認識の科学性を重視する立場に立てば、学習の主体性はあくまで手段・方法に過ぎない。仮に生徒が主体的に判断したとしても、それが学問的に誤った判断であれば正さねばならない。

だが、逆に歴史認識の主体性を重視する立場からすれば、どんなに偏った判断であろうと、それがその時点での主体的な解釈であれば尊重しようとする。学習を進めるうちに、自ら過ちに気付き解釈し直すこともあるだろう。そうして主体的な学習態度は形成され、ひいては自立した主権者として成長してゆくからである。

この問題についてはフロアーからも多様な意見が出た。主なものを挙げれば、次のようになる。

- ①教師の役割は生徒の主体性を引き出すことだ。
- ②学習のモチベーションを高めることが大切だ。
- ③生徒が本当に主体的学習を望んでいるかどうか見極めることも必要である。
- ④評価をどうするのか。評価の欠落した主体性論では結局画餅に終わるのではないか。
- ⑤主体性とは単なる自主性ではない。権威（科学、常識、国家）に対する対抗でなくてはならない。それは若い時に身に付ける必要がある。

第2は、第1の問題と密接に関連するが、要は主体性か科学性かという二者択一ではなく、両者を満たす歴史授業はどうすれば可能かという問題提起である。これについては、まず虫本氏から次のような見解が示された。すなわち、生徒の認識を無条件で認めるのではなく、自己の見方や考え方と異なる意見に出会わせ、それぞれの根拠を吟味させるプロセスが重要である。また、主体的な解釈が科学性につながるよう歴史の学び方・技法を教えたい。解釈の技法を磨けば、やがて自分で科学的な解釈が創造できるようになろうと。

これに対し、岩野氏からは立場に基づいて解釈することの意義が改めて指摘された。特に教科書には強者の視点が色濃く反映するだけに、弱者から社会のシステムがどのように見えるのかに注目させたい。教師の意図に基づいて解釈してしまうことを避けるためには、①教材の精選と、②視点の明示が不可欠である。その上で、焦らずに時間をかけて歴史認識の多層性、立体性に気付かせるしかない。

こうした課題研究の常として、最後はやや時間切れの状態で幕を閉じるしかなかった。しかし、あらゆる研究が問題の自覚・発見から始まることを考えると、社会科（歴史）教育研究の新たな展開に向けて一步を標したと評価してよいだろう。研究発表者、指定討論者をはじめとして、熱心に議論に参加して下さった方々に心よりお礼を申し述べて、まとめとしたい。